



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte

Carlos Alberto Torres*

El siglo de la educación: consideraciones preliminares

> "Eu sustento que a única finalidade da ciéncia está em aliviar a miséria da existéncia humana"
>
> (Bertold Brecht, citado en Rodrigues Brandao, 1981: i)

El siglo veinte está marcado por la extensión de oportunidades educativas a niños y niñas así como jóvenes e incluso adultos de todos los sectores sociales en América Latina. El siglo veinte ha sido el siglo de la educación, y el papel del estado en la promoción de la educación pública ha sido decisivo para alcanzar este objetivo. En este siglo, particularmente en las últimas cinco décadas, ingentes recursos públicos han sido gastados en la provisión de la educación básica para niños, jóvenes y adultos; los años de escolaridad obligatoria han sido extendidos significativamente; se proveyó educación inicial y preescolar a una gama cada vez más amplia de familias, especialmente de pocos recursos; se ha facilitado el acceso de niños con deficiencias en el aprendizaje o minusválidos a las aulas de América Latina; y se ha mejorado substancialmente la igualdad de oportunidades educativas para los pobres, inmigrantes, niñas y mujeres, así como para los indígenas. Sin duda el siglo veinte está marcado también por la feminización de las matrículas educativas.

*Profesor, Graduate School of Education and Information Studies, University of California, Los Angeles (UCLA), y Director del Centro de Estudios Latinoamericanos.

Junto con esta expansión de las oportunidades educativas, renovados esfuerzos estatales se han llevado a cabo en la capacidad de retención de estudiantes en los niveles inferiores y medios del sistema, y en la capacidad de promoverlos para que continúen avanzando en el sistema escolar, llegando eventualmente al nivel de estudios post-secundarios y completándolos cada vez en mayor cantidad de casos. De igual modo, el tema de la calidad y relevancia de la educación ha sido una preocupación secular de pensadores, intelectuales públicos, maestros y maestras, sindicalistas educativos y miembros de las burocracias gubernamentales, haciéndose eco de las necesidades expresadas cotidianamente en patios y aulas escolares así como en foros públicos por padres y madres de familia, preocupados por la educación de sus hijos.

La población latinoamericana aceptó el argumento de la Ilustración, ampliamente diseminado por los estados liberales en el mundo entero, de que la educación constituye una palanca para el progreso y un bien en sí mismo. Esta premisa modernista se refuerza con los desarrollos teóricos de la economía de la educación, cuyas repercusiones en América Latina serán revisadas más adelante en este artículo. Pero lo central del mensaje es que no hay grandes probabilidades de avance social sin mayores y mejores niveles educativos. Esto es, la educación aparece no sólo como consumo sino como una inversión de enorme rentabilidad, individual y social, con altas tasas de retorno, que varían según los niveles educativos. Se concluye en este análisis que una población más educada será una población con mayores niveles de tolerancia social y convivialidad, más productiva y competitiva en los mercados nacionales e internacionales. En fin, para decirlo en la jerga sociológica, a mayor educación mejor sociedad, compuesta por individuos más plenos, responsables y productivos.

Esta expansión, diversificación y ampliación mundial de las oportunidades educativas se ha visto también como una condición *sine qua non* para la expansión de los imperativos categóricos kantianos de la justicia social y la responsabilidad individual en la sociedad en su conjunto, especialmente en las distintas versiones de los estados de bienestar social. La expansión y universalización de la educación aparece así como un signo de la modernidad, un signo de mayor racionalidad de la acción social, pero paradójicamente, también como una precondición para que éstas se den.

Sin embargo, la equidad, la calidad (incluyendo efectividad, igualdad y eficiencia en la gestión educativa de los sistemas) y la relevancia de la educación continúan siendo cuestiones críticas de la educación. Especialmente hacia el fin del siglo, los estados latinoamericanos, prisioneros de las contradicciones del desarrollo latinoamericano y de sus propias lógicas del actuar burocrático, todavía relamiéndose las heridas de la doble crisis de la deuda externa y el déficit fiscal que se arrastra desde los ochenta[1] como un yugo aparentemente imposible de superar, encuentran cada vez más dificultades para atacar los problemas existentes

en el mundo de la educación, fundamentalmente por las dificultades del financiamiento educativo, pero como señalaremos más adelante, también en función de filosofías políticas y agendas educativas que postulan una privatización de la educación y el abandono de las responsabilidades estatales en la educación pública.

En este contexto, los logros de la expansión, diversificación y mejoramiento de los sistemas educativos -lo que nos gustaría denominar, retóricamente, las grandezas de la educación- son obscurecidos por las miserias perversas de la educación latinoamericana. La educación elemental y secundaria de la región continúa siendo segregada por clases sociales: los pobres estudian en la escuela pública, y los sectores medios y altos florecen educativamente en instituciones privadas. Con pocas excepciones en los países de la región, la educación inicial y preescolar, decisiva en la constitución cognoscitiva de los niños y niñas, si bien ha sido expandida notablemente en comparación con el principio del siglo, cuando era privilegio de los sectores pudientes, no está al alcance de la mayoría de los sectores pobres del continente. El analfabetismo continúa siendo un problema de dimensiones, como una medusa de múltiples cabezas, en el que la desventaja de las mujeres y los sectores indígenas con respecto de la distribución del resto de la sociedad se agiganta. La educación bilingüe, si bien avanzó notablemente en las ultimas tres décadas, no se encuentra siquiera a la altura de las necesidades de las poblaciones indígenas. Lamentablemente, la educación de adultos, que había sido central en las preocupaciones retóricas de ciertas alianzas gobernantes y movimientos sociales en los sesenta y los setenta, se ha convertido en un área marginal en los ochenta, a pesar de la demanda y envergadura del problema, languideciendo prácticamente hacia el fin del siglo. En cierto sentido el analfabetismo continúa siendo un problema con dimensiones mucho más complejas dadas las demandas del alfabetismo cibernético y los avances de la comunicación. Así el analfabetismo funcional, cibernético y computacional constituye un problema educativo tan o más drastico de lo que fuera el analfabetismo funcional hacia principios del siglo veinte. Como una tragedia griega del eterno retorno, y a pesar de los avances en la escolaridad, volvemos a contemplar una crisis de la educación de adultos de envergadura al internarnos en el nuevo siglo. La formación docente, y especialmente el salario del magisterio, continúan siendo uno de los nudos gordianos de la política educativa, mucho más acuciante frente a las transformaciones de la política estatal neoliberal. Las cuestiones de política curricular para promover la formación científica y humanista de la población enfrentan desafíos inusitados con los avances tecnológicos y la explosión del conocimiento en un mundo progresivamente globalizado y segmentado por clases, distinciones raciales y de género, con crecientes mercados regionales cada vez más alejados de las dinámicas de la globalización, quedando literalmente ajeno a los circuitos de producción, circulación y consumo del sistema mundial, con las repercusiones educativas, sociales, políticas y económicas que esto implica. Las vinculaciones entre educación y trabajo, con la caída en los mercados de trabajo y empleo, así

como con los crecientes niveles de pobreza, especialmente de los habitantes menos educados de la región, constituyen otro tema acuciante de la política pública. Nos despedimos del siglo con innumerables conflictos en la educación superior latinoamericana: con estudiantes universitarios chilenos tomando las calles para demandar más presupuestos; con las universidades públicas brasileñas recuperándose después de varios meses de huelga sin conseguir la mayoría de los objetivos; con la universidad de Buenos Aires amenazada por un recorte presupuestario inusitado, frente a las demandas del FMI, a punto de cerrar sus puertas si el ajuste económico se lleva a cabo al 1ro de octubre de 1999; y con la UNAM, al momento que escribo este capítulo, en una huelga que ha durado ya diez semanas, con paralización de labores y toma de las instalaciones por parte de un movimiento social estudiantil que ha convocado en sus movilizaciones masivas a más de un cuarto de millón de personas en las calles. Estas y muchas otras situaciones similares en extensión y envergadura por la cuales han pasado los universitarios de la región en los últimos años, muestran que la universidad pública latinoamericana continúa su lucha por la identidad al confrontar el nuevo siglo, debatiéndose entre su honrosa tradición reformista y las complejidades de negociar con regímenes políticos cada vez menos adeptos a fortalecer la universidad pública, y teniendo que entender y manejar las típicas presiones de la globalización (y su repercusión en la política local) para la gestión universitaria.

Las grandezas de la educación pública de este siglo corren el gran riesgo de ser obnubiladas por las miserias de políticas públicas que renuncian a su tradición democrático-liberal, con el consabido daño en la formación de los ciudadanos, una de las tareas centrales del estado en la educación. Este artículo busca presentar evidencia empírica y argumentaciones normativas y analíticas, mostrando los avances y retrocesos, las grandezas y las miserias de la educación latinoamericana; realzando aquellas ideas que han dado frutos significativos y que contribuyeron a crear tradiciones educativas de distinción; y señalando, en sus tramos finales, algunos de los principales desafíos para la educación al internarnos en el nuevo siglo. El riesgo que confrontamos, ostensiblemente, es que la ruptura del compromiso por la educación pública pueda significar y anticipar la ruptura del pacto democrático en las sociedades latinoamericanas.

Estado y educación: unidad en la diversidad

> "Todos los sistemas son falsos, tanto el de Marx como el de Aristóteles—aun cuando ambos pueden haber visto la verdad"
>
> (Horkheimer, 1974: 198)

Terminadas las guerras civiles en el siglo XIX, culminando en el proceso de reorganización nacional que los países latinoamericanos concluyeron alrede-

dor de 1880, los sistemas educativos latinoamericanos fueron creados poco después que se establecieron las fronteras de los países. La constitución del estado-nación tuvo entre sus principios los siguientes: la creación de fuerzas armadas unificadas; la promulgación de constituciones nacionales basadas en los principios emanados de la Carta Magna inglesa, la Revolución Americana y la Revolución Francesa, es decir constituciones netamente liberales; la formulación de una política explícita de defensa de la lengua casi como defensa de la soberanía del país; y por supuesto, la extensión gradual y progresiva de la escolaridad gratuita y obligatoria a todas las capas sociales.

En el ideario de la ilustración liberal la educación fue una responsabilidad estatal, actuando como *locu parentis*. En este siglo, tres grandes formaciones sociales y regímenes políticos han predominado en el contexto de revoluciones de envergadura (éste también ha sido el siglo de las revoluciones sociales en América Latina). Estos tres tipos de estado, son el estado liberal conservador, el estado desarrollista, y por último el estado neoliberal. Claro está, que estos tres modelos estatales han estado también marcados por la presencia de remezones de autoritarismo estatal en la figura de populismos autoritarios, corporativismo o dictaduras militares. Si bien estas situaciones, muy comunes en la política latinoamericana, han alterado cualquier imagen de una forma pura de gobierno liberal-democrático, la gestión más amplia del estado ha sido marcada por estos tres momentos estatales con importantes repercusiones en la educación. Encontramos primero el estado liberal conservador, que gesta los modelos educativos en la región entre 1880 y 1930, dependiendo de las historias nacionales, una situación que puede llegar hasta el fin de la segunda guerra mundial, pasando por la importante crisis de 1929 que reorienta el eje geopolítico de América Latina y da lugar a una cada vez mayor presencia del imperialismo norteamericano. Aparece después, vestido con distintos ropajes, el estado desarrollista de mediados de los cuarenta, aproximadamente hasta la crisis de la década de los ochenta, nuevamente con las enormes variabilidades históricas y condicionamientos nacionales, que refleja un patrón consistente de modernización forzada de las sociedades nacionales con el eje rector del estado, y donde la noción de educación para la formación de capital humano fue decisiva para la expansión de los sistemas de escolarización, incluyendo los conceptos más tecnocráticos del modelo. Luego llegamos, finalmente, a la gran ruptura de los ochenta, dando paso a los modelos de estabilización y ajuste estructural, y al estado neoliberal en la región.

Si uno tratara de encontrar el paralelo de la educación pública latinoamericana con las transformaciones educativas de los sistemas mundiales, se podría decir que el modelo liberal de la educación pública prevalece desde mediados/fines del siglo pasado hasta la crisis de 1929, nuevamente con los cambios nacionales que condicionan las rupturas así como las tradiciones, dando lugar a modelos de educación compensatoria en los cuales la educación pública juega un papel decisivo en modelos estatales desarrollistas que, con las peculiaridades históricas,

económicas y atávicas de la región, son lo más parecido que se ha creado a un modelo de estado de bienestar social. Finalmente, el modelo del estado neoliberal de los ochenta en América Latina corresponde, *pari pasu*, a las experiencias neoconservadoras en el mundo en desarrollo, con su enorme impacto internacional en las agendas educativas. El fin del siglo en la educación latinoamericana está marcado por la globalización de la educación y la presencia de la agenda hegemónica del neoliberalismo en educación.

Cierto es que toda periodización historiográfica de alto nivel de agregación presenta dificultades muy complejas para el análisis de las vinculaciones entre estado y educación, no sólo por las peculiaridades nacionales sino también porque las dinámicas de transformación estructural en la región, si bien afines, no necesariamente dictan *in toto* los modelos educativos, el financiamiento de la educación, o las grandes líneas directrices de la política educativa. Ciertamente hay un paralelo entre modelos estatales y modelos educativos, pero para recordar una de las enseñanzas de Marx, las formaciones sociales, así como los modos de producción, nunca mueren de un día para el otro; se superponen, se yuxtaponen, sobreviven en el tiempo, y cohabitan, en una amalgama muy rebelde para el entendimiento de la imaginación histórica, que invita a la precaución en el análisis histórico. Con esa importante nota de cautela, es claro que los principios de la educación pública latinoamericana tienen suficientes elementos en común entre sí como para justificar un análisis genérico como el propuesto aquí. Aun más, nos permite imaginar las transformaciones educativas en el nivel del sistema mundial, más aún hacia el fin del siglo, que homogeneizan a la vez que segmentan drásticamente todos los sistemas de escolarización, incluyendo los *modus operandi*, los modelos de educación pública, los patrones de transformación de la educación en general (inclusive la educación privada), las estrategias de financiamiento educativo y formación de política pública, así como las estrategias curriculares, de formación docente, la administración escolar, y los grandes principios directivos de enseñanza-aprendizaje y su práctica.

Unidad en la diversidad de experiencias educativas en la región puede ser el *motto* de esta conversación sobre grandezas y miserias en la educación latinoamericana en el siglo XX.

Expansión y crisis de la educación latinoamericana: el fin del siglo

> “In a sense, this is a game of never-ending mirrors”
>
> (Wallerstein, 1997: 1254)

Hemos argumentado en otro lugar (Torres y Puiggros, 1997: 6-8) que la expansión de la educación en América Latina estuvo vinculada a la fase temprana de la industrialización en los cincuenta y sesenta, y que representa uno de los más

altos índices de crecimiento educativo en el mundo. Entre 1960 y 1970, los índices de crecimiento de la educación superior y de la educación media fueron 247,9% y 258,3%, respectivamente, datos ampliamente documentados por la UNESCO (1974: 167-227). Sin embargo, el crecimiento de la educación primaria, que coronaba el esfuerzo de expansión del sistema durante el siglo, si bien significativo, fue mucho más modesto que el de los otros niveles, llegando a 167,6%. Las tasas de alfabetización se mantuvieron relativamente constantes en la mayoría de los países del área latinoamericana (UNESCO, 1971). Un estudio llevado a cabo hacia fines de los setenta muestra una continuidad significativa en este patrón de desarrollo educativo (UNESCO/CEPAL/PNUD, 1981). En este espíritu, el investigador chileno Ernesto Schiefelbein, analizando el financiamiento de la educación, argumenta que las cuatro décadas que precedieron a los noventa representaron un progreso significativo para las democracias latinoamericanas mediante: “(i) expansión del acceso a la educación para la mayoría de los niños que alcanzaban la edad escolar; (ii) extensión de los años de la escolaridad; (iii) mejoramiento en el pronto acceso a la escuela; (iv) provisión de nutrición y cuidado a un número muy grande de niños y niñas carentes; (v) incremento en la provisión de mínimos insumos para la tarea educativa y eliminación de canales diferenciales por niveles sociales” (Schiefelbein, 1997: 32). Este diagnóstico optimista, claro está, no refleja triunfalismo alguno si uno considerara las altas tasas de repetición y de abandono escolar[2] de la región.

A pesar del crecimiento secular del sistema educativo en términos de tasas de matrícula, especialmente en la educación primaria, la tasa de crecimiento de los gastos educativos, ajustados por inflación, disminuyó en los ‘80. El educador venezolano Fernando Reimers muestra que entre 1975 y 1980 el gasto total en educación se incrementó en todos los países de la región. Sin embargo, entre 1980 y 1985, el gasto total en términos reales disminuyó en doce de los dieciocho países estudiados (Reimers, 1990: 16). Reimers argumenta que, en contraste con los logros previos en la expansión de la educación pública, las últimas dos décadas significan una caída en la cantidad y calidad escolar en la región. Según la investigación de Reimers, los Ministerios de Educación de la región se vieron forzados a sacrificar equidad y eficiencia a fin de reducir los gastos educativos bajo las presiones de políticas de ajuste estructural. Estos cortes presupuestales han afectado de manera desproporcionada la educación primaria, y se reflejan en los recursos limitados en términos de materiales de enseñanza, edificios escolares, y caída en las tasas de matrícula (Reimers, 1991: 325-338)[3]. Una consecuencia natural de estos ajustes es que la disminución en el gasto educativo alienó a las organizaciones del magisterio, especialmente a los sindicatos de maestros y profesores, creando nuevas áreas de conflicto en las relaciones docentes-estado en términos de la formulación, operacionalización y evaluación de la política pública en educación (Carnoy y Torres, 1994).

Como Reimers y Tiburcio señalan, “un análisis de los cambios en el financiamiento público de la educación en América Latina entre 1970 y 1985 concluye que el ajuste llevó a un corte desproporcionado en los gastos en educación como porcentaje del gasto gubernamental en educación o como porcentaje del PNB. Dentro de la educación, el gasto en capital o infraestructura sufrió de manera desproporcionada así como lo hicieron todos los ítems que no estaban vinculados al salario, mientras que muchos países redujeron aun más desproporcionadamente los gastos en la educación primaria. Un estudio de la crisis financiera en América Central entre 1979 y 1989 concluye que la mayoría de los países (con excepción de Honduras) mostró una tendencia a gastar un porcentaje menor del PNB en educación, que los salarios del magisterio se han depreciado en términos reales con una pérdida de cerca de dos tercios de su valor, y que al final de la década la mayoría del presupuesto educativo va para pagar salarios” (Reimers y Tiburcio, 1993: 22). Un análisis similar para Brasil y México muestra que la caída en el presupuesto educativo tuvo lugar “en un escenario del crecimiento del sector gubernamental en términos relativos del PBI” (Reimers y Tiburcio, 1993: 37). Por razones mucho más claras en términos del salario magisterial subsidiando la expansión educativa, y no tanto en términos de reducción del gasto educativo per se, un fenómeno similar ha sido detectado en México mediante un análisis histórico y longitudinal del salario magisterial en las décadas de 1940 a 1980 (Morales-Gómez y Torres, 1990).

Teorías de la educación en América Latina

Doy por una metáfora todos los silogismos, con sus ergos correspondientes que le puedan garrapiñar en la garrafa escolástica; la metáfora: me enseña más, me alumbra más y, sobre todo, encuentro calor debajo de ella, pues la imaginación sólo a fuego trabaja.

(Miguel de Unamuno, en Gómez de la Serna, 1961)

Es conveniente, al principio del siglo XXI, hacer una reseña ilustrativa (que dados los condicionantes de espacio de este artículo no puede ser exhaustiva) de las ideas que animaron la formulación de política educativa y su crítica, o que tuvieron impacto, de alguna manera, en la práctica y el pensamiento pedagógico latinoamericano. Incluso corriendo el riesgo de hacer una economía de análisis que violente la realidad más allá de lo aceptable en el trabajo académico, he preferido sintetizar, sin hacer justicia a estas ideas y tradiciones, el debate pedagógico en términos de grandes líneas de pensamiento. Tradiciones que en ocasiones se intersectan, en ocasiones se oponen, en ocasiones gestan un sincretismo y un eclecticismo tal en las políticas y el pensamiento de individuos e instituciones que permite que los paradigmas toman prestados conceptos pedagógicos unos de otros, de manera muy libertaria, en ocasiones sin método o rigor epistemológico alguno.

Pero ésta es justamente la naturaleza de la realidad, o por lo menos como la podemos percibir a nivel de piel. Lo caótico, lo confuso, lo intenso y apasionado, lo normativo, coexiste íntimamente con lo sistemático y metódico, lo ordenado, lo sintético y analítico. Lo que sigue es un intento de formalizar brevemente los trazos distintivos de cada tradición, sin pretender exhaustividad alguna.

Del positivismo pedagógico, el espiritualismo, el humanismo y el normalismo a la economía de la educación y el capital humano

Los sistemas escolares de América Latina reflejan una mezcla extraordinariamente ecléctica de pensamientos filosóficos y pedagógicos que, en compleja amalgama, orientaron las discusiones en educación, especialmente al menos desde la generación del ochenta hasta la aparición del modelo de la Escuela Nueva en América Latina.

Una mezcla increíblemente interesante es el espiritualismo pedagógico, en ocasiones vinculado a la educación católica, incluso de tono conservador, y la lógica del positivismo pedagógico. Como señala Moacir Gadotti (1998), estas orientaciones se nutren de los principios pedagógicos liberales, desde Rousseau, pasando por Pestalozzi, Herbart, y las premisas educativas que emanaban de la revolución francesa.

Es imposible dar cuenta en pocas páginas de la historia de las ideas pedagógicas en América Latina. Quizá sea un quehacer imposible, a pesar de interesantes intentos por sintetizar estos procesos desde una mirada histórica (Puiggros, 1996, 1997; Cucuzza, 1996). En gran parte, esta tradición se mezcla con la práctica del normalismo, la imagen sarmientina del maestro, o mejor dicho la maestra como constructora desde sus aulas de la nación, forjadora de mentes y almas, verdadera misionera de la Ilustración. Curiosamente, sobre los fundamentos positivistas de la lógica del normalismo, luego de la transición cientificista de la educación con la aparición a fines de los sesenta de la economía política de la educación, las nuevas versiones del planeamiento educativo se apoyaron en principios epistemológicos que tenían larga data en la región y los *aggiornaron*, terminando, curiosamente, en una vuelta perversa de la historia, en las teorías del capital humano. El normalismo buscaba un sistema homogéneo (ignorando en gran medida las diferencias en los sujetos pedagógicos), un sistema donde hubiera un gran nivel de control, y por tanto aceptaba un sistema de administración escolar altamente centralizado y basado en las premisas del federalismo. Con un gran sentido de optimismo en la tarea civilizadora de la escuela, principalmente, y sin cuestionar los fundamentos oligárquicos de los regímenes conservadores que animaron la fundación de la escuela moderna latinoamericana, el normalismo adoptó, con las diferencias del caso y la lectura específica del liberalismo adaptado a las necesidades conservadoras criollas, un modelo de cuño y orienta-

ción positivista para combatir las tendencias del curriculum tradicional humanista o espiritualista que tuvo una vigencia histórica mucho más allá de sus posibilidades heurísticas (Puiggros, 1990).

El positivismo responde a un conjunto de proposiciones científicas acerca de cómo se lleva a cabo el trabajo científico. El conocimiento, por ejemplo, existe en tres niveles distintos de abstracción, y por lo tanto de generalización: el nivel de las observaciones particulares, el nivel de las leyes y generalizaciones empíricas, y el nivel de las definiciones teóricas. En términos generales, las explicaciones están basadas en la posibilidad de establecer regularidades, o un patrón de uniformidades que pueden ser diferenciadas de las generalizaciones accidentales o las leyes. En la medida que las explicaciones positivistas emanan de las ciencias naturales y no de las ciencias sociales, la epistemología del positivismo se confronta con el principio de la ambigüedad de las ciencias sociales. En las ciencias naturales, un evento que no se conforma a una regla de universalidad invalida la regla; en las ciencias sociales, éste es virtualmente el caso de cada evento, en la medida que la realidad social es abierta, y cada evento es, potencialmente, de naturaleza idiosincrásica.

Esto invita al positivismo a considerar nociones de modelos de probabilidad estadística más que generalizaciones a partir de leyes. Estas leyes, a su vez, deben ser diferentes que la generalización de observaciones empíricas, lo cual coloca sobre el tapete el intrincado tema de cómo moverse del nivel de las observaciones empíricas a las definiciones de causalidad sin tener que basarse en interpretaciones, lo cual sería basarse en un modelo metafísico, algo inaceptable para los positivistas. De aquí surgen los modelos hipotéticos deductivos, donde la realidad se convierte en un conjunto de construcciones lógicas (o matemáticas, usando un lenguaje diferente) más que en un conjunto de entidades reales. El problema, por momentos indisoluble para el positivismo, es cómo diferenciar una observación de una teoría, y de igual manera, cómo puede diferenciarse un juicio de valor de un juicio empírico, otro de los temas de difícil tratamiento. Finalmente, para terminar este breve *randevouz* epistemológico, el positivismo tiene serias dificultades para entender la transformación de eventos no lineales o la discontinuidad profunda de los fenómenos de la vida real. De igual manera, la singularidad del investigador es dejada de lado en función de una noción omnicomprensiva de objetividad social. Pensadores pedagógicos positivistas argumentan que hay un orden social fundamental motivando la dinámica de transformación de la realidad educativa. Este orden es discernible con la aplicación rigurosa y objetiva del método específico de las ciencias sociales. Este método, obviamente, refleja las premisas de todos los métodos científicos vinculados al modelo de las ciencias naturales, esto es, un método basado en el fundacionalismo, la objetividad, la búsqueda del control y la manipulación de las variables, el experimentalismo (o mejor dicho, dada la historicidad de los procesos sociales y las dificultades éticas de trabajar con sujetos humanos, cuasi experimentalismo), la universalidad y la racionalidad.

La culminación de este proceso, que indefectiblemente tenía que liquidar los sesgos espiritualistas del pensamiento pedagógico latinoamericano, y que afectaba radicalmente la experiencia del normalismo, fue la teoría del capital humano.

Este modelo está basado en las teorías económicas neoclásicas que postulan la benevolencia del auto-interés. Es decir, que los individuos son racionales, que toman sus decisiones siempre en función de un cálculo económico deliberado (aún cuando las decisiones que tomen sean equivocadas), y que la persecución de intereses totalmente autocentrados resultará, en ultima instancia, en un beneficio para la sociedad en su conjunto (The Economist, 1998: p. 80; Pescador, 1994: p. 167). Antes de ser una teoría sobre la inversión y el retorno de la educación, esta teoría trataba de explicar que la tasa de expansión de la educación en el mundo desarrollado ha sido el resultado de satisfacer la demanda creciente por trabajadores con mayores y mejores habilidades y destrezas en un mercado de trabajo en expansión y crecientemente diferenciado por especializaciones (Torres, Pannu y Bacchus, 1993: 3-32). Como señala Pescador, “La definición tradicional del capital humano comprende las habilidades, el talento y los conocimientos de un individuo, y desde tiempo atrás los economistas identificaron varios procesos comunes por medio de los cuales se lo adquiere, como son la educación formal, el entrenamiento para el trabajo y la experiencia laboral. En vista de que es difícil medir las habilidades y el talento de la persona, los economistas han identificado al capital humano analizando solamente sus fuentes de inversión y particularmente la educación. En gran medida, la bibliografía identifica la educación como un capital humano antes que como una fuente del mismo” (1994: 161).

La teoría del capital humano considera que el gasto en educación de un individuo consiste en dos componentes, uno de consumo y otro de inversión (Pescador, 1994: 163). En última instancia, todo se basa en una teoría de la elección (rational choice) y la maximización de las utilidades bajo ciertas restricciones. De aquí surge entonces el poderoso concepto de las tasas de retorno a la inversión en la educación, que desde que se diseminaron en los ambientes burocráticos-educativos de América Latina han constituido una referencia ineludible en las tomas de decisiones educativas.

Las tasas de retorno o tasas de rentabilidad permiten calcular los resultados económicos a partir de los costos en que incurrimos en la educación tanto de los individuos (tasa de retorno privada) como de la sociedad (tasa de retorno social). Uno de los resultados más interesantes de este modelo es que: a) no todos los niveles educativos tienen el mismo tipo de rentabilidad en la inversión (bajo la premisa de la utilidad marginal en el resultado posible al invertir una unidad más de un producto específico; en este caso, se mide aproximadamente la utilidad marginal de un individuo al decidir tener un año adicional de educación); b) “el costo de oportunidad tiende a disminuir en la medida en que se va extendiendo cada nivel de educación” (Pescador, 1994: 165); c) hay un fuerte sesgo en los mode-

los de inversión donde se considera que virtualmente todos los ingresos "constituyen exclusivamente rendimientos de la inversión en alguna forma de capital humano" (165).

En los modelos de distribución del ingreso, la teoría del capital humano argumenta que "Los ingresos de las personas constituyen así el rendimiento de sus inversiones en capital humano, por lo que su distribución depende de la distribución de la inversión de capital humano y de su tasa de rendimiento correspondiente" (166).

No cabe ninguna duda de que estas premisas neoclásicas en la educación, aunadas a los modelos estructural-funcionalistas sobre la funcionalidad de la educación (Morrow and Torres, 1995; Torres, 1989: 1990), proveyeron muchas de las racionalidades intelectuales para la asignación de recursos y la formulación de políticas educativas en el mundo. Sin embargo, a pesar de la restricción de espacio, convendría señalar que queda un conjunto enorme de interrogantes políticos (y ni qué decir de los teóricos y metodológicos) al considerar esta teoría que tuvo enorme fuerza en los cincuenta y sesenta y llega incluso hasta nuestros días, en constantes reencarnaciones, en muchas de las formulaciones economicistas del neoliberalismo en educación.

Primero, en la medida en que la oferta educativa se ha incrementado más rápidamente que las oportunidades laborales, esto ha resultado en una verdadera inflación de las credenciales en términos de la calificación de la mano de obra: el umbral educativo de las profesiones ha subido sistemáticamente en las ultimas cuatro décadas a nivel mundial. De esta manera se cuestiona la vinculación entre educación y productividad, ya que muchos más individuos buscan más educación para aumentar sus chances de empleabilidad, es decir, mejorar su posición en la fila de los que buscan los mejores trabajos; esta teoría de la fila en educación, y la noción divulgada en los setenta de la "enfermedad de los diplomas", plantean cuestiones difíciles de responder desde modelos estáticos del capital humano.

De aquí surgen otras preguntas: ¿aumenta la educación el producto (individual y social) o simplemente asigna individuos a los trabajos de más altos y complejos requerimientos tecnológicos, que a su vez son los de mayor productividad y potencial de ingreso? ¿Es la educación pública simplemente un subsidio para los empleadores, es decir, socializa los costos de producir gente entrenada para satisfacer las necesidades de empresas? ¿Legitimiza la credencial educativa una estructura social desigual, y por lo tanto contribuye a la reproducción de roles laborales desiguales? Estos temas invitan a un análisis que supera, con mucho, las posibilidades analíticas de las teorías del capital humano y de la economía de la educación en sí misma. Estas preguntas, y muchas más que se quedan en el tintero (o deberíamos decir ahora, en el nuevo siglo, en el teclado) por falta de espacio, demandan una economía política de la educación.

La Escuela Nueva

Como señala acertadamente Moacir Gadotti, el movimiento de la “Escuela Nueva” que tiene en el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey a uno de sus pensadores señeros, pero proviene de una distinguida tradición a la cual se puede vincular a intelectuales de la talla de Adolphe Ferrière, Édouard Claparède, Jean Piaget y Willian Heard Kilpatrick, representa el movimiento más vigoroso de renovación de la educación después de la creación de la escuela pública burguesa (Gadotti, 1998: p. 147). Gestando una pedagogía directivista *sui generis* centrada en el niño y no en la tarea directivista e instruccional del maestro, la filosofía de la Escuela Nueva proponía que la educación fuera la propulsora del cambio social valorando la autoformación y la actividad espontánea de los niños.

Este modelo hace de la experiencia y la actividad los dos pilares pedagógicos. Se aprende haciendo, podría ser la máxima de Dewey, quien, basado en una postura pragmática, buscaba aumentar el rendimiento del niño a partir de su experiencia y de seguir los propios intereses vitales del mismo. Los principios de iniciativa, originalidad y cooperación pretendían liberar las potencialidades del individuo y de esta manera cambiar el orden social, tratando de que la educación reformulara la democracia (Dewey, 1981). Obviamente, el impacto de este pensamiento en los ambientes pedagógicos latinoamericanos todavía resuena con enorme fuerza. Por ejemplo, es poco conocido el hecho de que Dewey fue consultado inmediatamente después de la Revolución Mexicana acerca de cómo adaptar los principios de la Escuela Nueva a los principios educativos de la revolución. Es mucho más conocido, sin embargo, el impacto que tuvo la Escuela Nueva en Brasil con la gestión de Anixio Texeira, asociado con la modernización de la educación brasileña, llegando incluso a reverberar en algunas de las posiciones que luego tomaría Paulo Freire[4].

Dusell y Caruso señalan que a pesar del impacto que en última instancia tuvo la noción de Escuela Nueva, en las primeras décadas del siglo pasado fue un pensamiento marginal. “No es sorpresa que durante las primeras décadas de este siglo la difusión de las ideas de Dewey fueron lideradas por pedagogos liberales y radicales quienes, de distintas maneras, confrontaron el status quo. Muchos de ellos consideraban el sistema educativo norteamericano y las pedagogías provenientes de Estados Unidos como un modelo ejemplar para reformar un país donde la oligarquía dueña de la tierra gobernaba una democracia fraudulenta. Industrialismo y participación popular eran las luces de la ciudad para ellos. Sin embargo, su admiración global los llevaba a no considerar las diferencias y las luchas que habían dado forma al curriculum norteamericano” (Dussell and Caruso, 1997: 108).

Luego de la segunda guerra mundial se dio una renovada incorporación de Dewey en el panorama pedagógico latinoamericano, como filósofo pragmático, pero sin socavar definitivamente las posiciones del espiritualismo y del humanis-

mo, todavía enclaustradas en la educación, especialmente del Cono Sur (Dussell and Caruso, 1997). La aparición de los modelos de educación popular y de Paulo Freire en las álgidas décadas de los sesenta y setenta alteró radicalmente las propuestas educativas. Sin embargo, es claro que tanto las propuestas espiritualistas autoritarias como las humanistas continúan reapareciendo en los ambientes pedagógicos latinoamericanos, especialmente las primeras asociadas a experiencias dictatoriales.

Freire y la Educación Popular

La Educación Popular nace de modelos radicales de educación, muchos de ellos vinculados a las experiencias de Paulo Freire en Brasil en los sesenta. Las características comunes de la educación popular han sido discutidas por distintos analistas y sintetizadas en otros lugares (Gadotti and Torres, 1993; Torres, 1995[a]; Torres, 1995[b]).

La Educación Popular surge de un análisis político y social de las condiciones de vida de los pobres y de sus problemas más visibles (malnutrición, desempleo, enfermedades), e intenta gestar el esclarecimiento, a nivel de la conciencia individual y colectiva, de estas condiciones. Basa sus prácticas educativas en experiencias colectivas e individuales, tomando muy en serio el conocimiento previo adquirido por las poblaciones, y trabaja en grupos más que sobre una base individual. El concepto de educación que estos proyectos ofrecen está íntimamente relacionado con habilidades o calificaciones concretas que se intenta enseñar a los pobres (por ejemplo la lectoescritura y la aritmética). Se busca inspirar en los participantes un sentido de orgullo, dignidad y confianza en sí mismos para que alcancen un nivel político y social de autonomía. Finalmente, estos proyectos pueden ser originados por gobiernos con relación a proyectos de desarrollo rural integrado, como en Colombia y la República Dominicana (Torres, 1995[b]); como la experiencia misma de Paulo Freire al frente de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo 1989/1991 durante la administración del Partido Dos Trabalhadores (PT) lo demuestra (O'Cadiz, Wong and Torres, 1998); como en Nicaragua con colectivos de educación popular (Arnove, 1986). Pueden dirigirse tanto a adultos como a niños.

Para el enfoque que tiene en Paulo Freire y la pedagogía del oprimido un emblema pedagógico (Torres, 1995[c]; Gadotti, 1989; Rodrigues Brandão, 1981), los principales problemas de la educación no son metodológicos o pedagógicos, sino políticos. Los programas educativos que se diseñan inspirados por este modelo, con fuerte presencia histórica en el campo de la educación de adultos y la alfabetización, tratan de constituirse en instrumentos o mecanismos de colaboración político-pedagógica con los sectores socialmente subordinados. Es una pedagogía para la transición social, y por lo tanto define su actividad educativa co-

mo una "acción cultural" cuyo objetivo central puede resumirse en el término "concientización." En su versión más radical, la especificidad de la concientización reside en el desarrollo de la conciencia crítica como conocimiento y práctica de clase, es decir, aparece como parte de las 'condiciones subjetivas'del proceso de transformación social. En términos estrictamente educativos, su intención es una pedagogía no autoritaria. Docentes y estudiantes son a la vez estudiantes y docentes, con status similar, y están vinculados por un diálogo pedagógico caracterizado por una relación horizontal. El programa educativo puede llevarse a cabo tanto en un aula como en un "círculo de cultura", y la transmisión de ideas y conocimientos sucede a partir de compartir "el conocimiento del conocimiento anterior" de los educandos. Entre las principales características de este enfoque se encuentra su resistencia histórica, atemperada en alguna que otra ocasión, a la vinculación con el aparato del estado capitalista y a la organización burocrática de la práctica educativa. En la medida en que el estado y la escuela representan lugares donde se cancelan relaciones de dominación, esta pedagogía aboga por la creación de alternativas no académicas pudiendo llegar en ocasiones, como lamentó Freire en una conversación conmigo, al "basismo", o la celebración acrítica del conocimiento popular como única fuente del trabajo pedagógico (Torres, 1994[c]) y de alternativas no-estatales insertas en el corazón de la sociedad civil.

En consecuencia, muchos de sus representantes trabajan política y profesionalmente cerca de partidos políticos, universidades y centros de investigación, así como en organizaciones de base de las iglesias. Esta pedagogía, personalizada en la figura del filósofo de la educación y pedagogo Paulo Reglus Neves Freire, fue desarrollada inicialmente en Brasil y en Chile, difundiéndose con vigor en el Cono Sur y llegando a México, Estados Unidos y Canadá, pero influyendo en innumerables programas educativos en todo el planeta; basta citar sólo algunos, como las campañas de alfabetización en Guinea-Bissau, São Tome Principe, Granada, Nicaragua y México, o los programas de educación de adultos en Tanzania y Sudáfrica.

Claramente, este ideario pedagógico, vinculado a la noción de la revolución cultural de los sesenta, es un modelo diametralmente opuesto a la agenda predominante neoliberal en la educación latinoamericana, la cual constituye, paradójicamente, la culminación de las posturas más conservadoras y capitalistas en el mundo entero, y una flagrante contradicción con la tradición liberal y el espíritu de la educación pública, obligatoria y gratuita que predominó en el continente en este siglo[5].

Valga señalar, a su vez, como precaución, que si bien ésta es una agenda íntimamente vinculada a los principios económicos neoclásicos que prevalecen en diversas instituciones regulatorias del capitalismo como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y diversas fundaciones del mundo capitalista industrial avanzado y organismos de ayuda bilateral, tiene una "afinidad electiva",

para usar un lenguaje weberiano, con las posturas de los gobiernos neoliberales de la región, la mayoría de los cuales adoptaron los grandes lineamientos de esta agenda, o como en el caso de una tradición liberal distinguida como la mexicana de la post-revolución. El neoliberalismo desde el gobierno de Salinas de Gortari condicionó fuertemente los límites y posibilidades de la transformación educativa en el país.

La Agenda Neoliberal: el pensamiento de la privatización

Las premisas analíticas de la Agenda hegemónica Neoliberal, bien representada en distintos organismos internacionales como el Banco Mundial, pueden ser categorizadas bajo la etiqueta de *supply-side economics*. Dos premisas de política guían la agenda: la noción de privatización de la educación pública, y la reducción del gasto público. Obviamente estas orientaciones de política no son incompatibles, y la privatización puede ser considerada una estrategia importante para la reducción de los gastos del sector público. La noción de privatización requiere una explicación adicional. Estas políticas son elementos cruciales en las reformas que promueven la liberalización del mercado. Por un lado, reducen la presión del gasto público al privatizar las empresas del sector público. Por otro lado, la privatización es una poderosa herramienta para despolitizar las prácticas regulatorias del estado. La privatización juega un papel central en el arsenal político del neoliberalismo porque: "la contratación de servicios externos es a la vez un mecanismo administrativo para solucionar algunas de las cuestiones de la legitimidad social del estado vinculado en la implementación de servicios sociales directos, y por otro lado es un intento de tomar prestado del ethos empresarial y la conceptualización de la empresa privada y la noción de desarrollo empresarial, sistemas análisis de costo-beneficio y el *management by objectives*, o administración por objetivos" (Culpitt, 1992: 94).

Neoliberales y neo-conservadores argumentan que el estado y el mercado son dos sistemas sociales diametralmente opuestos, y que ambos son opciones reales para la provisión de servicios específicos (Moran y Wright, 1991). ¿Por qué hay una preferencia del mercado sobre el estado? Los neoliberales consideran a los mercados más versátiles y eficientes que las estructuras burocráticas del estado, por un sinnúmero de razones (Torres, 1996). Los mercados responden más rápidamente a los cambios tecnológicos y a la demanda social que el estado. Los mercados son vistos como más eficientes y efectivos en términos de costo que el sector público en la provisión de servicios. Finalmente, la competencia del mercado producirá mayor *accountability* (responsabilidad de la gestión) para la inversión social que las políticas burocráticas. Junto con estas preferencias está la cuestión de que los neoliberales vincularon la privatización de las empresas públicas con la solución del problema de la deuda externa. Después de todo, en cierta versión

de la ideología neoliberal, las empresas del estado “eran responsables por la creación de la deuda externa de América Latina, y, más importante aún su privatización puede ayudar a resolver el problema” (Ramamurti, 1991: 153).

Sin embargo, vale remarcar que el proceso de privatización no está exento de contradicciones, como un temprano trabajo lo indicó. Ramamurti (1991: 168) sugirió que “de ninguna manera es claro que, en el largo plazo, se logren objetivos substantivos de eficiencia mediante la privatización de grandes empresas del estado con gran poder de mercado”. Una segunda fuente de conflicto tiene que ver con los mecanismos regulatorios: “Dado el pobre récord de regulación gubernamental en América Latina, y la carencia de procedimientos establecidos, así como las negociaciones detrás de los escenarios de la política, es difícil ser optimista sobre la calidad de la regulación después de las privatizaciones. Los gobiernos quizá deban renacionalizar algunas de estas industrias en el futuro, por opción, o por necesidad. Si esto fuera a pasar, inversores foráneos tendrán que ser compensados por sus inversiones a tasas mucho más altas que aquellas recibidas en la privatización, creando, potencialmente una gran *outflow* (flujo) de reservas en el futuro. Estos conflictos pueden también dañar las relaciones con los inversores privados, creando, en su peor instancia, un fuga recurrente de capitales” (Ramamurti, 1991: 169).

Un comentario final acerca de esta filosofía genérica de la privatización. Muchos de sus proponentes postulan más una perspectiva anti-estatal que una verdadera perspectiva de privatización con ampliación de la competencia en los mercados.

En otros términos, la cuestión es saber si estas políticas generan verdadera competencia en diversos mercados o constituyen una estrategia para reemplazar el monopolio que tenían las empresas del estado, en áreas específicas de la economía, con un monopolio similar pero esta vez a cargo de selectas empresas privadas.

En términos de políticas educacionales específicas, la agenda neoliberal postula una amalgama de líneas directrices, todas ellas representadas en las políticas del Banco Mundial. Por ejemplo: se postula la democratización de la escolaridad, aumentando la participación de las mujeres y las niñas en la educación, un objetivo muy laudable afincado en el corazón mismo de las políticas liberales por la igualdad, pero hay suficiente información para mostrar cómo lo que se da con una mano se quita con la otra, es decir, la retórica de la igualdad vía políticas educacionales que apoyan la educación de las mujeres, pero por otro lado, son las mujeres las que han pagado el mayor costo de las políticas de ajuste estructural (Cavanagh, Wysham y Arruda, 1994; Emeagwali, 1995). Dos políticas específicas, la priorización de la educación básica y un énfasis sobre la cuestión de la calidad de la educación, caracterizan también la agenda educativa del Banco Mundial. Sin embargo, como señala José Luis Coraggio, en la medida en que el Banco Mun-

dial está compuesto primariamente por economistas y no por educadores, el objetivo final de la política educativa es la eficiencia económica, la liberalización de los mercados y la globalización del capital, todo lo cual lleva a un sobreénfasis en métodos cuantitativos para medir el éxito de una política educativa. Usando un criterio económico estricto (por ejemplo, las tasas de retorno basadas en ingreso personal), se sugiere que un año adicional de educación privada en los niveles más bajos del sistema produce un incremento mayor del ingreso que a niveles más altos del sistema educativo. Por lo tanto se concluye, muy a la ligera, argumentando que la inversión en la educación básica o primaria resultará mejor para incrementar el producto bruto interno que la inversión en cualquiera de los otros niveles (sin contar, por supuesto, con la obsesión de los especialistas del Banco Mundial en que la inversión en educación superior en América Latina, en particular, es un subsidio a las elites). Para Coraggio, sin embargo, el problema es que un ingreso neto en el producto nacional asume que el principal recurso del país es un reservorio de trabajadores calificados, flexibles y baratos que pueden producir bienes y servicios para exportación. El incremento real en el ingreso, sin embargo, no tendrá lugar en los bolsillos de esos trabajadores productivos, sino en los bolsillos de los consumidores de esos bienes y servicios localizados en el mundo industrializado (Coraggio, 1994: 168). Un problema similar ha sido expresado por otros análisis, considerando las premisas de los documentos preparatorios para la Conferencia de Jomtien hace casi una década y las serias implicaciones para la educación superior en la región, (Torres, 1991[a]; Morales-Gómez y Torres, 1990; Reimers, 1994).

En síntesis, ¿cómo ha impactado la globalización en la formulación de las políticas educativas en América Latina? Claramente, hay tres aspectos sobre los cuales la globalización, especialmente la de cuño neoliberal, ha tenido impacto en la educación latinoamericana: a nivel de la economía política del financiamiento educativo, en términos de las vinculaciones entre educación y trabajo, y mediante la creación de un movimiento por estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, curriculum, educación superior o formación docente.

En términos de la economía política de la educación, como señalamos más arriba, el modelo neoliberal refleja una agenda internacional de investigación e inversión educativa que predica la privatización como solución educativa, tanto para subsanar las deficiencias de la inversión estatal en educación como para confrontar la crisis fiscal del estado. Esto ha llevado a impulsar distintos instrumentos de financiamiento educativos, como los “vouchers” o bonos; a privilegiar ciertos instrumentos tecnocráticos de análisis y planificación educativa como las tasas de retorno en educación, y ciertas experiencias de descentralización educativa como los *charter schools*. Muchos de estos instrumentos de política, con sus distintas variantes criollas, se han constituido en modelos y premisas hegemónicas -y por lo tanto no negociables- en la formulación de políticas educativas. Es

interesante observar cómo la experiencia chilena en educación constituye un modelo temprano y arquetípico de esta orientación neoliberal.

En términos de las vinculaciones entre trabajo y educación, está claro que los viejos mecanismos de planificación de la educación han sido honrosamente enterrados con un certificado de defunción debidamente expedido. Pero también está claro que no hay respuestas precisas en materia de planificación. Dado el cambio tecnológico de las ultimas décadas, las modificaciones en las políticas de empleo de los gobiernos, especialmente la reducción del sector público, y en particular las constantes transformaciones en las dinámicas de los mercados de trabajo, cómo hacer que la educación responda claramente a las dinámicas del mercado de trabajo continúa siendo un verdadero enigma. Aún más, no está claro si estas dinámicas pueden ser anticipadas con el suficiente tiempo como para ajustar los productos educativos a la satisfacción de necesidades del mercado -vieja utopía de los planificadores educativos, aunque sí está claro que hay una autonomía relativa de la educación que deberíamos honrar, con independencia de las demandas de los mercados de trabajo, para que la educación sea un instrumento de la ilustración (cognitiva y moral, claro está), y no meramente una política pública fundada en sus virtudes para la empleabilidad y productividad de la fuerza de trabajo. El tema de las políticas tecnológicas a impulsar en los países latinoamericanos en la vinculación universidad-empresa provoca dilemas aparentemente insolubles. Finalmente, está claro que en los mercados de trabajo los trabajadores que reciben la compensación más alta en términos de ingresos son los analistas simbólicos, muy bien definidos en el libro de Robert Reich (1992). Sin la producción de analistas simbólicos, donde la educación superior tiene una tarea majestuosa, es imposible capturar los recursos económicos del sistema internacional.

Por último, el modelo hegemónico neoliberal ha impulsado en los ámbitos de la educación un movimiento por la creación de estándares educativos refrendados vía comparaciones internacionales de rendimiento educativo, que han impactado prácticamente sobre todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la universidad. Lamentablemente, este movimiento de estándares ha sido usado más como instrumento de control político que como herramienta de mejoramiento educativo.

Proponiendo una definición específica de calidad de la educación, este movimiento de estándares ha producido modificaciones sustantivas en la formación docente, en la importancia cada vez mayor que se atribuye a las pruebas y exámenes para la evaluación del aprendizaje, y en los mecanismos mismos de evaluación de los sistemas. Un claro ejemplo de este movimiento son los modelos de evaluación de la educación superior implementados en la Argentina por el Ministerio de Educación en clara comunicación programática con los designios educativos del Banco Mundial.

Como señalamos en otro lugar, “hay nuevos esfuerzos orientados a transferir el costo de los servicios a los usuarios; incrementar la participación del sector pri-

vado en educación (privatización); reorientar las inversiones educativas hacia las áreas que los estudios del Banco Mundial han considerado ofrecen las mejores tasas de retorno, es decir la educación primaria y la educación básica; reducir el costo de la educación, afectando el nivel de los salarios y, por tanto, el entrenamiento del magisterio (considerado sobreeducado con un entrenamiento universitario que generaría expectativas salariales superiores a las que los países pueden financiar); y promover la descentralización de los servicios educativos como una medida de redefinir las relaciones de poder y educativas entre los gobiernos nacionales (federales), provinciales y municipales" (Torres, 1994[c]: 14).

Si bien estos tres grandes efectos en la política educativa latinoamericana son discernibles, la benevolencia en sus resulados es discutible. El impacto de la globalización neoliberal en los salones de clase escolar, en las actividades específicas que los maestros desempeñan con los niños, y por supuesto en las localidades que se encuentran en los márgenes del sistema internacional, es todavía materia de álgida discusión académica y política. La situación no podría ser más paradójica. Por ejemplo, en un salón de clase escolar cualquiera, ya sea en el área rural más remota y aislada de la provincia de Jujuy, en el estado de Chiapas, en el corazón de la Capital Federal o en el Distrito Federal en la ciudad de México, podremos encontramos un maestro que, si es competente y comprometido, es por naturaleza un productor y difusor del conocimiento universal, y por ende un transmisor de la globalización del conocimiento, pero que al cuestionar las premisas del modelo globalizador neoliberal tanto en términos de su mensaje político-pedagógico como en términos de la relación del vínculo pedagógico y diálogo que establece con sus alumnos, lo podría confrontar cotidianamente. Hay que admitir que sabemos muy poco de lo que pasa dentro del salón del aula diariamente, y por tanto que es menester implementar mayor investigación educativa en este nivel específico del sistema, tanto curricular como pedagógica. Sin embargo, no parecería muy arriesgado imaginar que, si la mayoría de los maestros es representada por los sindicatos magisteriales de la región, estos se oponen decididamente a la globalización neoliberal.

No cabe duda de que los mecanismos de globalización neoliberal pueden ser sistemáticamente criticados, que sus bondades en materia de política pública podrían ser desconfirmadas por la investigación empírica, y que algunos de sus efectos perversos en la educación pueden ser revertidos con una filosofía política diferente y una política educativa alternativa. La disputa por la nación, que es también una disputa por la educación y la ciudadanía, es una tarea que corresponde a los movimientos cívicos, a los movimientos sociales, a los partidos políticos que se oponen al modelo neoliberal, y a los sindicatos magisteriales que han llevado en muchas partes del mundo el peso de la confrontación contra el neoliberalismo. Como es obvio, los resultados de conflictos sociales de esta envergadura no pueden ser apreciados en el corto plazo, aunque algunas de las consecuencias perversas en la educación comienzan a vislumbrarse con nitidez.

Para repensar la utopía educativa: comentarios finales

> "La imposibilidad de un canon que no sea controversial resulta de la imposibilidad de definir un sujeto pedagógico y social en la cultura de Occidente que sea singular, descriptivo, integrado, y no problemático"
>
> (Morrow y Torres, 1995: 428)

> "We had the experience but missed the meaning/ And approach to the meaning restores the experience"
>
> (T. S. Elliot, 1971: 24)

Estos cambios cuantitativos, aunados a profundos cambios cualitativos, afectan a la educación latinoamericana prácticamente en todos los niveles, de manera tal que las tradiciones señaladas más arriba no pueden dar cuenta en forma completa y fehaciente de los cambios ni explicarlos con detenimiento. Sin pretender hacer una reseña exhaustiva de estos nuevos desafíos, que ha sido formulada en otro lugar (Torres y Puiggros, 1997: 12-22), convendría al menos mencionar, en sus trazos más elementales, los aspectos más salientes de la crisis educativa latinoamericana.

Hay una profunda crisis en el entendimiento de cuál es el sujeto pedagógico a educar. Lo que podría denominarse como una crisis endémica de los sistemas se refleja en una dislocación real y simbólica entre los discursos de los maestros y los alumnos, que refleja asimismo una dislocación, también de magnitud, entre los discursos de las nuevas generaciones (lo que en el mundo avanzado se ha denominado la generación del Nintendo) y las generaciones adultas. No se trata sólo de los problemas seculares aún no resueltos de los sistemas educativos, que estábamos acostumbrados a discutir acaloradamente pensando en el mejoramiento de la escolaridad, como la repetición, la deserción, la calidad o la relevancia de la educación. Lo que se confronta ahora es una fuerte crisis de legitimidad de los sistemas educativos en términos de su efectividad, es decir, la efectividad de los agentes educativos per se, incluyendo a maestros, madres y padres de familia, instituciones educativas privadas y públicas.

Hay una ruptura de lo que retóricamente denominaría el *public bond*, ese vínculo público entre generaciones. Esto quizá da cuenta de una crisis que supera las deficiencias seculares de los sistemas, a pesar de las grandezas de la educación, y que va más allá de las mismas miserias que hemos observado aquí. Lo que aparece frente a nuestros ojos, como educadores preocupados tanto por la cotidianeidad y la práctica de la educación en las aulas como por las directrices generales, orientaciones, naturaleza y financiación de la política educativa, es cómo se inserta la educación en la crisis orgánica de las sociedades latinoamericanas, más aún cuando el proceso de globalización[6] agiganta los procesos, universaliza los símbolos, exacerba las emociones, complejiza las opciones, y muestra nuevas di-

námicas cada vez más difíciles de comprender para el común de la población, y, ni qué decir para el conjunto de intelectuales y técnicos, así como los políticos, que con honorables excepciones no entienden o simplemente se despreocupan por los resulados de estos procesos. La presencia de los medios de comunicación, en particular, crea nuevas combinaciones entre culturas populares tradicionales, una cultura popular transnacionalizada, y las políticas culturales desarrolladas por las instituciones estatales en la reunión, en ocasiones drásticamente confrontadas por instituciones de la sociedad civil, movimientos sociales y sindicatos. Esto quiere decir simplemente que así como hay una enorme disputa por la identidad y un proceso totalmente agónico en el contexto de reconocimiento del ego entre los individuos (lo cual crea todo tipo de tensiones y contradicciones, algunas irresolubles), también hay una ruptura de las paredes de la escuela, que ya no pueden proteger a los niños y niñas de influencias consideradas pedagógicamente inapropiadas. Hay también una fuerte crisis en la lógica de la modernidad, prevaleciente en las escuelas, que crea otro tipo de conflictos, incluso a nivel analítico simbólico, en el tratamiento de los temas educativos en las aulas. Hay un sinnúmero de indicadores que apuntan a la complejidad de esta crisis, incluyendo las dificultades crecientes en la enseñanza de la lectoescritura a una cultural juvenil creada alrededor de la manipulación de símbolos visuales cibernéticos y mediáticos. En ocasiones esto resulta en una cierta alienación estudiantil con respecto de la lectura de libros y la escritura como medio de expresión, y en los crecientes obstáculos para el aprendizaje de las disciplinas científicas y técnicas (la crisis en la enseñanza de las matemáticas en América Latina alcanza dimensiones impensables años atrás). Hay una profunda brecha en la transmisión de la cultura y el conocimiento "*oficial*" (Apple, 1993). Los rituales de la escuela en desuso, discursos contrapuestos, problemas en la definición del capital cultural de la educación, desaparición de ficticios bordes, crisis en los conceptos de ciudadanía y democracia, creciente disparidad entre modelos educativos y requerimientos en los mercados de trabajo, en fin, una compleja gama de factores, ha llevado a la educación latinoamericana, al fin del siglo, al borde del abismo. Y está claro que las políticas neoliberales, para decirlo de manera tragicómica, constituyen un paso adelante para los sistemas.

En otro texto (Torres y Puiggros, 1997: pp. 19-23) hemos invitado a repensar la educación considerando varias facetas que ahora me gustaría simplemente señalar. Es menester abordar distintos temas para este proceso de repensar la educación, incluyendo el incorporar las nociones de desarrollo desigual y combinado educativo, que sugiere la presencia de islas de postmodernidad en América Latina, con claras expresiones en el arte y las humanidades, con algunos de los estadios más avanzados en la producción del conocimiento científico cohabitando con culturas premodernas, periféricas, marginales, incluso pre-Colombinas. Estas culturas están marcadas por profundas discontinuidades lingüísticas y culturales, entre sí, con respecto a los segmentos más sofisticados de la cultura de la moder-

nidad y la postmodernidad, y por supuesto con respecto al capital cultural que predomina en la escuela: es decir, esa *melange* cultural de mestizos, indígenas y culturas europeas, mayoritariamente la española y la portuguesa, que crea las culturas híbridas analizadas por el investigador argentino Néstor García Canclini en distintos trabajos (1982; 1990). En educación, esto se complejiza al confrontar lo que un afamado historiador de la educación argentino, Gregorio Weimberg (1984), denominó el desarrollo asincrónico de los modelos educativos latinoamericanos. La noción de *diférénce* a la Derrida (1989), y sobre todo la noción de 'otredad', que ahora volvemos a rescatar del pensamiento existencialista, combinado con la poderosa indicación postmodernista sobre la política de la cultura como una política de la diferencia, si bien complejiza la teorización del problema, ofrece perspectivas teóricas y políticas cada vez más necesarias, mucho más allá de lo que el positivismo pedagógico puede ofrecer.

La noción de crisis de hegemonía en las democracias latinoamericanas sigue siendo estimulante para pensar la crisis de los sistemas de escolaridad en América Latina. Debería invitarnos a repensar la noción de sujetos pedagógicos (tanto maestros como alumnos) en las nuevas formaciones sociales, culturales y políticas que emergieron en América Latina en el siglo XX que, según algunos intelectuales de la New Left, termina con una clara indicación del fin de la utopía (Jacoby, 1999). Esta crisis invita, claramente, a reconsiderar el papel que el estado juega en la educación pública, y cómo las nuevas políticas de privatización pueden producir resultados obscenos, más allá de cualquier imagen de decoro público. Los "nuevos problemas" de los "nuevos tiempos" que los sistemas escolares están viviendo en la región difieren, y mucho, de las expectativas y soluciones de los cincuenta, para referirnos simplemente al medio siglo. ¿Cómo se puede educar a los niños y niñas de la calle, un grupo cada vez más abundante en las metrópolis y áreas periféricas urbanas de América Latina? ¿Cómo afecta la cultura del narcotráfico la tarea escolar? ¿Cómo los *networks* privados de comunicaciones e informática están afectando el status, la confiabilidad y la accesibilidad del conocimiento escolar en la región?

La noción de sujeto pedagógico, y sus vinculaciones con las estructuras sociales y pedagógicas de América Latina, si bien podría concebirse en términos de los modelos sociológicos y políticos estudiando las vinculaciones entre agencia social y estructura, requiere a su vez de un pensamiento cada vez más refinado para entender las sutilezas (tanto en la construcción conceptual como en la construcción social de la experiencia histórica) de la lucha por la identidad, incluyendo preocupaciones cada día más candentes en la pedagogía, considerando las múltiples y asincrónicas determinaciones paralelas de la clase, la raza, la etnicidad, la preferencia sexual, la religión, el género y los regionalismos.

El papel de los estados condicionados en América Latina (Torres, 1996) continúa siendo problemático tanto para la democracia como para la educación. La

vieja imagen sarmientina de "educar al soberano", que ha precedido el pensar la educación en América Latina y se convirtió en el blasón del normalismo, pareciera haber caído en desuso en el pensamiento del neoliberalismo, que condiciona aún más las retóricas y las prácticas de los estados de la región. La noción de opresión (de ese 'soberano') que Paulo Freire instauró, de una vez y para siempre, en el discurso pedagógico latinoamericano -y con gran orgullo debemos notar que la contribución del pensamiento latinoamericano de Paulo Freire instaló la pedagogía del oprimido en el debate político-pedagógico mundial- debe guiar la reflexión política acerca de cuál es el papel del estado en la educación en el nuevo siglo. Tema especialmente relevante ahora que la pobreza y las desigualdades educativas se han vuelto mucho más acuciantes, como demuestra el sociólogo argentino Daniel Filmus (1999), repensar la pedagogía del oprimido y los condicionantes del estado latinoamericano implica necesariamente repensar la centralidad de la educación en el proyecto de sociedad y estado latinoamericanos.

Finalmente hay que repensar la noción de conocimiento oficial en sí mismo, y reconstruir las imágenes del conocimiento apropiado, necesario, válido que las escuelas tienen que impartir, a la luz de los aspectos antes señalados en este capítulo, especialmente la cuestión de las fracturas culturales, los bordes de identidades, las fronteras de las luchas culturales.

Este repensar la noción del conocimiento implica repensar la noción del poder, y por ende la noción de la democracia y la ciudadanía. Sobra decir que la lucha por la educación no es simplemente una actividad tecnocrática, calmadamente implementada en los escritorios burocráticos, o agitadamente negociada en los salones escolares, claustros ministeriales y traspatios sindicales. Tampoco es simplemente una lucha por mejorar las oportunidad educativas de los individuos. La lucha por la educación es una cuestión de estado. Es una lucha por la defensa del pacto democrático.

Notas

1 El diagnóstico del Banco Mundial para el período 1970-1987 muestra que de los diecisiete países más endeudados del mundo, doce están en América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Jamaica, México, Perú, Uruguay y Venezuela) (World Bank, 1989). La importancia de la deuda externa para el desarrollo económico no puede ser subestimada. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) estimó que en el año 1987, por ejemplo, los países de la región en su conjunto transfirieron hacia el exterior un monto equivalente al 2% del producto bruto regional para pagar servicios de la deuda (CEPAL, 1987).

2 Las tasas de repetición son las siguientes para el comienzo de la década de los noventa: Brasil, 45%; otros países de América del Sur, 36,3%; América Central y Panamá, 39,5%; el Golfo de México (República Dominicana, Cuba y México), 38,6%; países del Caribe anglófono, 18,7%. La tasa de repetición para la región en su conjunto es 41,2% (UNESCO-OREALC, 1991). Un reporte del Centro de Estudios Educativos en México argumenta que entre 1980 y 1986 sólo 52% de los niños y niñas en la escuela primaria terminó su nivel escolar, y que la tasa de deserción se incrementó de 10,3% a 10,6% en 1986 (Morales-Gómez, 1989).

3 No debería sorprender a nadie que a pesar de los enormes avances en la escolarización obligatoria en América Latina, las diferencias entre el mundo en vías de desarrollo y el mundo desarrollado sean abismales. Sólo para ejemplificar, en 1968, un año enormemente simbólico por distintas razones a nivel mundial, los países desarrollados, con cerca de 1/3 de los habitantes del planeta y 1/4 de la población juvenil del mundo, invirtieron 120.000 millones de dólares en programas sociales, mientras que los países en desarrollo en su conjunto, con una población infinitamente superior, gastaron sólo un diez por ciento de esa cantidad, 12.000 millones de dólares. Estas diferencias en el gasto en servicios sociales se agigantan en la educación, y más aún cuando consideramos la caída en la inversión educativa en los últimos años. Por ejemplo, en 1980, el total del gasto público en educación en relación con el PBI era del 3,6% en Argentina, 4,4% en Bolivia, 4,4% en México, y 7,8% en Costa Rica. En 1985 Argentina había caído a 2,2%, Bolivia a 0,5%, México a 2,6%, y Costa Rica a 4,7% (Torres y Puiggros, 1997: 13). Tampoco es de extrañar esta caída cuando el promedio anual de crecimiento del producto bruto doméstico per capita en la región para los años 1961-70 fue 2,6%, sobrepasando en muchas sociedades de la región la tasa de crecimiento de la población. En 1971-1980 esta tasa de crecimiento alcanzó 3,3%, para volverse negativa (-1,1%) en el período 1981-1989, lo que los economistas, quizá muy ligeramente, rotularon “la década del desarrollo perdido” (Morales-Gómez y Torres, 1990: 19).

4 En una conversación con Paulo Freire en su casa, unos dos años antes de fallecer, él me confió que una de sus aspiraciones era escribir una historia de la "escola nova" en Brasil, movimiento educativo que él apreciaba enormemente y que consideraba de algún modo precursor de su propio trabajo y orientación.

5 Debido a la importancia y contemporaneidad de esta agenda de investigación, evaluación y formulación de políticas educativas, así como de justificación intelectual de las mismas, voy a dedicar más espacio a este modelo que el dedicado a los precedentes.

6 La globalización ha sido definida por David Held como "la intensificación de relaciones mundiales que vinculan localidades distantes entre sí de manera tal que lo que pasa en niveles locales es afectado por fenómenos que tienen lugar a muchas millas de distancia y viceversa" (Held, 1991: 9). Held sugiere que la globalización es el producto de la emergencia de una economía global, la expansión de las vinculaciones transnacionales entre unidades económicas creando nuevas formas de toma de decisiones colectivas, el desarrollo de instituciones intergubernamentales y cuasi supranacionales, la intensificación en la transnacionalización de las comunicaciones, y la creación de nuevos órdenes militares y regionales.

Bibliografía

Apple, Michael 1993 *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (New York and London: Routledge).

Arnove, Robert 1986 *Education and Revolution in Nicaragua* (Nueva York: Praeger).

Carnoy, M. and C. A. Torres 1994 "Educational Change and Structural Adjustment: A Case Study of Costa Rica", en Samoff, Joel *Coping with Crisis. Austerity, Adjustment and Human Resources* (London and New York: UNESCO-CASSELL) 64-99.

Caufield, Catherine 1996 *Masters of Illusion. The World Bank and the Poverty of Nations* (New York: Henry Holt and Co).

Cavanagh, John, Daphne Wysham and Marcos Arruda 1994 *Beyond Bretton Woods. Alternatives to the Global Economic Order* (London, Inglaterra, y Boulder, Colorado: Pluto Press en asociación con el Institute for Policy Studies y el Trasnational Institute).

CEPAL 1987 *Panorama económico de América Latina* (Santiago: LC/C 1481).

Coraggio, José Luis 1994 "Human Capital: the World Bank's Approach to Education in Latin America", en Cavanagh, J.; D. Wysham and M. Arruda (editors) *Beyond Bretton Woods: Alternatives to the Global Economic Order* (London: Institute for Policy Studies, Transnational Institute and Pluto Press).

Cucuzza, Héctor Rubén (compilador) 1996 *Historia de la educación en debate* (Buenos Aires: Miño y Davila).

Culpitt, Ian 1992 *Welfare and Citizenship. Beyond the Crisis of the Welfare State?* (London, Newbury Park and New Delhi: Sage Publications).

Dérrida, Jacques, 1989 *¿Cómo no Hablar? Y Otros Textos*, (Barcelona: Anthropos).

Dewey, John 1981 *The Philosophy of Jown Dewey* Editado por John J. McDermott (Chicago and London: The University of Chicago Press).

Dussell, Inés and Marcelo Caruso 1997 "Dewey Under South American Skies: Some Readings from Argentina", en Torres, Carlos Alberto and Adriana Puiggros *Latin American Education: Comparative Perspectives* (Boulder, Colorado: Westview Press) 103-123.

Elliot, T. S. 1971 (1943) "The Dry Salvages", en *The Four Quartets* (New York: Haracourt, Brace & Co.) 24.

Emeagwali, Gloria T. (editor) 1995 *Women Pay the Price. Structural Adjustment in Africa and the Caribbean* (Trenton, New Jersey: Africa World Press).

Filmus, Daniel 1999 *Educación y desigualdad en América Latina de los '90. ¿Una nueva década perdida?* (Buenos Aires: Flacso) mimeografiado.

Gadotti, Moacir 1989 *Convite à leitura de Paulo Freire* (São Paulo: Editora Scipione).

Gadotti, Moacir 1998 *Historia de las Ideas Pedagógicas* (México: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir y Carlos Alberto Torres (compiladores) 1993 *Educación popular: crisis y perspectivas* (Buenos Aires: Miño y Davila).

García Canclini, Néstor 1982 *Culturas Populares en el Capitalismo* (México: Nueva Imagen).

García Canclini, Néstor 1990 *Culturas Híbridas* (México: Grijalbo).

Gómez de la Serna, Ramón 1961 *Don Miguel de Unamuno. Retratos completos* (Madrid: Aguilar).

Held, David 1991 *Political Theory Today* (Stanford: Stanford University Press).

Horkheimer, Max 1974 *Eclipse of Reason* (New York: Pantheon).

Jacoby, Russell 1999 *The End of Utopia* (New York: Basic Books).

Morales-Gómez, Daniel 1989 “Seeking New Paradigms to Plan Education for Development: The Role of Educational Research”, en *Prospects* (Paris) 19, Nº 2 pp. 192-204.

Morales-Gómez, Daniel and Carlos Alberto Torres 1990 “Education for All: Prospects and Implications for Latin America in the 1990s”, en Torres, Carlos Alberto (editor) *Education and Social Change in Latin America* (Melbourne: James Nicholas Publisher).

Moran, Michael and Maurice Wright 1991 *The Market and the State: Studies in Interdependence* (New York: St. Martin’s Press).

Morrow, Raymond Allen and Carlos Alberto Torres 1995 *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction* (New York: State University of New York Press).

O’Cadiz, Pilar; Pia Linquist Wong and Carlos Alberto Torres 1998 *Democracy and Education. Paulo Freire, Social Movements and Education Reform in São Paulo* (Boulder, Colorado: Westview Press).

Pescador, José Angel 1994 “Teoría del Capital Humano: Exposición y Crítica”, en Torres, Carlos A. y Guillermo González Rivera (coordinadores) *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas* (Buenos Aires: Miño y Dávila) 161-172.

Puiggros, Adriana 1990 *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino, 1885-1916* (Buenos Aires: Galerna).

Puiggros, Adriana 1996 *¿Qué pasó con la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemismo* (Buenos Aires: Kapelusz).

Puiggros, Adriana 1997 *Imperialismo, neoliberalismo y educación en América Latina* (Buenos Aires: Paidós).

Puiggros, Adriana 1998 *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Ramamurti, Ravi 1991 “Privatization and the Latin American Debt Problem”, en Grosse, Robert (editor) *Private Sector Solutions to the Latin American Debt Problem* (New Brunswick and London: Transaction Publisher, North-South Center and the University of Miami).

Reich, Robert 1992 *The Work of the Nations. Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism* (New York: Vintage Books).

Reimers, Fernando. 1990. *Educación para todos en América Latina en el Siglo XXI. Los desafíos de la estabilización, el ajuste y los mandatos de Jomtien,* (Ponencia presentada al seminario sobre “pobreza, ajuste y supervivencia infantil” organizado por la UNESCO en Perú, Diciembre 3-6).

Reimers, Fernando 1991 "The Impact of Economic Estabilization and Adjustment on Education in Latin America," *Comparative Education Review*, Nº 35, mayo, páginas 325-338.

Reimers, Fernando. 1994 "Education for All in Latin America in the XXI Century and the Challenges of External Indebtedness", en Torres, Carlos Alberto (editor) *Education and Social Change in Latin America* (Melbourne: James Nicholas Publisher).

Reimers, Fernando & Luis Tiburcio. 1993. *Education, Adjustment and Reconstruction: Options for Change.* (Paris: Unesco).

Rodrigues Brandão, Carlos (organizador) 1981 *Pesquisa participante* (São Paulo: Editora Brasiliense).

Schiefelbein, Ernesto. 1997. *Financing Education for Democracy in Latin America.* En Adriana Puiggros y Carlos Alberto Torres, editores *Latin American Education: Comparative Perspectives,* (Boulder, Colorado, Westview Press, páginas 31-64).

The Economist 1998 *The Benevolence of Self-Interest* 12 de Diciembre, 80.

Torres, C. A. 1989 "El mundo de Talcott Parsons y la educación (I): El pensamiento sociológico funcionalista y la educación primaria", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Brazilia: INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) 70 (164), Enero-Abril, 55-64.

Torres, C. A. 1990 "El mundo de Talcott Parsons y la educación (II): El pensamiento sociológico funcionalista y la educación superior", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Brazilia: INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) 70 (166), 428-434.

Torres, C. A. 1991[a] "A Critical Review of Education for All (EFA) Background Documents", en *Perspectives on Education for All* (Ottawa) IDRC-MR295e Abril, 1-20.

Torres, C. A. 1991[b] "The State, Nonformal Education and Socialism in Cuba, Nicaragua, and Grenada", en *Comparative Education Review* 35 (1), Febrero, pp. 110-130. Traducido y publicado en español en *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales* (IDES: Buenos Aires) 31 (124), 503-522.

Torres, C. A. 1994[a] "Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo", en *Comparative Education Review* 38 (2), Mayo, 181-214.

Torres, C. A. 1994[b] "La Universidad Latinoamericana: De la Reforma de 1918 al Ajuste Estructural de los '90, en C. Torres; Follari, R.; Albornoz, M.; Duluc, S.; Petrucci, L. *Curriculum Universitario Siglo XXI* (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina) 13-54.

Torres, C. A. 1994[c] “Prefacio a la Tercera Edición”, en Carlos A. Torres y González Rivera, Guillermo (coordinadores) *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas* (Buenos Aires: Miño y Dávila) 5-16.

Torres, C. A. 1995[a] “Teorías de la expansión educativa y la masificación escolar: para pensar la universidad pública en América Latina”, en *Perfiles Educativos* (Universidad Nacional de México) Nº 69, Julio-Septiembre, 7-20.

Torres, C. A. 1995[b] *La política de la educación no formal en América Latina* (México: Siglo XXI).

Torres, C. A. 1995[c] *Estudios Freireanos* (Buenos Aires: Libros del Quirquincho).

Torres, C. A. 1996 *Las Secretas Aventuras del Orden. Estado y Educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores).

Torres, C. A., Rajinder S. Pannu and M. Kazim Bacchus 1993 “Capital Accumulation, Political Legitimation and Educatinal Expansion”, en Yogev, A. and J. Dronkers *International Perspectives on Education and Society* (Greenwich, Connecticut and Londres: Jai Press) 3-32.

Torres, C. A. and Adriana Puiggros 1997 “The State and Public Education in Latin America”, en Torres, C. A. and Adriana Puiggros (editores) *Latin American Education: Comparative Perspectives* (Boulder, Colorado: Westview Press).

UNESCO 1974 *Evolución Reciente de la Educación en América Latina* (Santiago de Chile, Chile: Unesco, mimeografiado), páginas 167 y 227.

UNESCO 1971 *Conferencia de Ministros de Educación y Ministros Encargados de ciencia y tecnología en relación con el desarrollo de América Latina y el Caribe* (Venezuela, Caracas: UNESCOmimeografiado) Diciembre 6-15.

UNESCO/CEPAL/PNUD 1981 *Desarrollo y Educación en América Latina: Síntesis General* (Buenos Aires, Proyecto DEALC, 4 volumenes).

UNESCO-OREALC 1991 *Situación educativa en América Latina* (Santiago: UNESCO-OREALC).

Wallerstein, Immanuel 1997 “Social Science and the Quest for a Just Society”, en *American Journal of Sociology* N° 5, Marzo, 1241-1257.

Weinberg, Gregorio 1984 *Modelos educativos en la historia de América Latina* (Buenos Aires: Kapelusz).

World Bank 1989 *World Development Report* (Oxford: Oxford University Press and World Bank).